

ANÁLISE DO PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Rosangela Cristina Teixeira FERNANDES (PROFEDUC/UEMS) ¹

Vilma Miranda de BRITO (UEMS – Campo Grande) ²

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo investigar como a formação continuada tem influenciado a prática pedagógica de professores alfabetizadores na sala de aula. Para tanto, aborda o conceito de formação continuada e as legislações que a amparam; os obstáculos que permeiam seu desenvolvimento e, por fim, realiza a análise crítica dos dados obtidos por meio de questionário respondido pelas professoras alfabetizadoras do 2º e 3º anos de uma escola municipal, na cidade de Campo Grande/MS. A pesquisa possibilitou identificar que o papel da formação continuada na prática de professores alfabetizadores tem se resumido à organização do trabalho pedagógico, se distanciando de discussões relativas às especificidades dos professores e do contexto educativo em que estão inseridos. Essa constatação evidencia a necessidade de repensar as políticas públicas de formação para que possam atender as necessidades reais de trabalho dos professores no chão da escola, que não estão relacionadas só a questões técnicas, proporcionando reflexões críticas acerca do processo educativo que possam se refletir em práticas na sala de aula e garantam a melhoria na qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Professores alfabetizadores. Prática pedagógica.

¹ Pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Graduada em Gestão da sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas metodologias pelo Instituto de Ensino Superior da Funlec – IESF. Aluna regular do Mestrado Profissional em Educação da UEMS. E-mail: rosangelactf@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação. E-mail: vilmiranda2015@gmail.com



INTRODUÇÃO

As discussões ligadas à alfabetização no Brasil têm proporcionado reflexões sobre a formação de professores que atuam no ciclo de alfabetização, ou seja, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Evidencia-se, que, devido aos baixos índices verificados em avaliações nacionais, formações continuadas vêm sendo ofertadas aos professores alfabetizadores como meio de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes e, conseqüentemente, de elevar os índices avaliativos.

Para atender a esse propósito, as políticas públicas tem se concentrado na abordagem de temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, dentre os quais citamos: currículo, avaliação e organização do trabalho pedagógico. Nesse ponto emerge um questionamento: Como a formação continuada tem influenciado a prática pedagógica de professores alfabetizadores na sala de aula?

Essa interrogação é pertinente mediante a necessidade de compreender de que modo os professores tem relacionado às informações e reflexões propiciadas nas formações às práticas realizadas nas salas de aula que atuam, isto é, no chão da escola, no cotidiano escolar.

Propomos, portanto, analisar o papel da formação continuada na prática dos professores alfabetizadores. Para tanto, nos debruçaremos sobre as esferas que norteiam essa temática, dentre as quais estão: o conceito, os obstáculos e a relação entre a teoria e a prática.

Autores como Gatti (2008); Barreto (2011); Freitas (2012) entre outros, serão utilizados no decorrer do artigo tendo em vista estarem relacionados à temática da formação continuada de professores.

Iniciaremos com a conceituação do tema, na qual abordaremos algumas definições e focalizaremos o nosso entendimento para fins da presente pesquisa. Em seguida, ressaltaremos alguns obstáculos ao desenvolvimento do programa de



formação. Logo após, faremos a análise da contribuição desse procedimento para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental, com base no resultado do questionário aplicado a esses docentes. Por fim, são feitas as considerações finais pertinentes ao tema desse trabalho, evidenciando o papel da formação continuada na prática dos professores alfabetizadores.

1 CONCEITUANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao tratar sobre formação continuada de professores nos deparamos com dois modos diferentes de se compreender o tema. Conforme expõe Gatti (2008):

[...] ora se restringe [...] aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI (2008, p. 57).

A amplitude dada ao tema - formação continuada - solicita que situemos o viés que abordaremos nesse artigo. Assim, tomaremos como pressuposto a formação que acontece por meio de cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, mais especificamente, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, em Campo Grande/MS, tendo em vista que os professores participantes da pesquisa atuam nesta rede de ensino.



O atual cenário educativo exige dos professores uma formação permanente para fazer frente aos desafios impostos pela sociedade globalizada, pelo conhecimento – que se encontra em constante atualização – e pelo público cada vez mais diversificado e ativo que adentra a instituição escolar.

Nesse contexto, amparadas pelas legislações educacionais vigentes, dentre elas a LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.934/96) e o PNE – Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/14), as formações tem sido ofertadas com o objetivo de qualificar os educadores para atender as exigências da demanda educacional dinâmica do século XXI, melhorar o ensino oferecido e, conseqüentemente, aumentar os índices avaliativos no país, monitorados através do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O PNE trata da formação dos professores da educação básica, e propõe como meta de número 16

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 7)

Para atender esse objetivo, estabelece seis estratégias que envolvem: regime de colaboração entre entes federativos; consolidação da política nacional de formação; acessibilidade a obras didáticas e bens culturais; acesso eletrônico a materiais didáticos e pedagógicos suplementares; oferta de bolsas de estudo; e disponibilidade de recursos para acesso a bens culturais (BRASIL, 2014).

Em se tratando de professores alfabetizadores, observamos ao longo dos anos mudanças significativas no modo de se conceber a alfabetização, o que refletiu, diretamente, na prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula. Ao mesmo tempo em que exigiu dos poderes públicos a organização de programas de formação



voltados a esses docentes de modo a assegurar as competências e habilidades necessárias para atuarem nesse campo educativo.

O PNE trata na meta 5 sobre o tema da alfabetização e ressalta que todas as crianças devem ser alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, sendo assim, evidencia a formação continuada dos professores alfabetizadores como estratégia para alcançar esse objetivo.

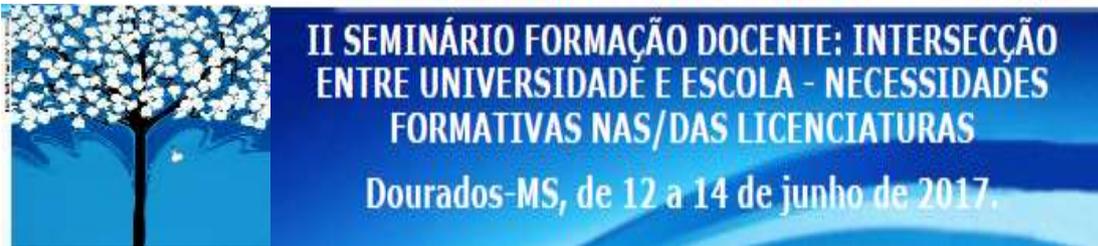
De acordo com o PNE, é necessário,

[...] promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 3).

No município de Campo Grande/MS foi instituído, pela Lei nº 5.565 de 23 de Junho de 2015, o PME - Plano Municipal de Educação - 2015-2025. Este, estabeleceu como Meta 5 a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, estando, assim, em conformidade com o que determina o PNE. De acordo com o PME, uma das estratégias utilizadas para cumprir esse objetivo é,

[...] estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os às estratégias desenvolvidas na educação infantil/pré-escola, por meio de implementação da formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as), na perspectiva colaborativa, com apoio pedagógico específico, instrumentalizando-os (as) para organização do trabalho pedagógico. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 35).

Evidenciamos, portanto, que o município de Campo Grande/MS propõe, no PME, a formação continuada de professores alfabetizadores como meio para organizar o trabalho pedagógico, melhorar o desempenho da ação docente e, conseqüentemente, garantir a alfabetização das crianças atendidas por esta rede.



Ao pensarmos sobre a formação continuada, nos deparamos com obstáculos inerentes ao seu desenvolvimento, e é sobre alguns deles que trataremos a seguir.

2 OBSTÁCULOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores tem sido compreendida, por alguns, como única responsável pela má qualidade do sistema educacional nas redes de ensino e, conseqüentemente, o baixo desempenho dos alunos. Entretanto, conforme ressalta Gatti (2010),

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) [...] (GATTI, 2010, p. 1359).

O que observamos é que a formação continuada tem sido pauta em debates de poderes públicos, de modo a ser ofertada para preencher lacunas, sanar problemas emergenciais da educação do país e é neste ponto que tem apresentado falhas, pois, ao evidenciar a formação de forma global acaba por não contemplar as especificidades do contexto educacional em que o professor está inserido.

Apesar de termos evidenciado na meta 16 do PNE a formação continuada garantida com base na atuação, necessidade e contexto de ensino, o que constatamos em cursos oferecidos aos professores, são abordagens mais relacionadas à organização do trabalho pedagógico que muitas vezes não suprem as necessidades reais do contexto escolar e da ação educativa desses profissionais.

Atrelados a isso, presenciamos a descontinuidade das políticas públicas de formação, com ações fragmentadas e desarticuladas refletidas em encaminhamentos



de estados e municípios que “[...] veem-se na contingência de administrar prazos e metas demandadas pelo MEC [...]” (FREITAS, 2012, p. 213). Deste modo, propõem aos seus quadros docentes cursos esporádicos e desconexos cujo objetivo volta-se a atender as prerrogativas da gestão pública e não as necessidades reais dos educadores.

Constituem-se, portanto, numa barreira a formação continuada devido tornarem esses momentos impositivos para esses profissionais que, conseqüentemente, sentem-se desestimulados a participarem dos cursos por não enxergarem nestes, relevância para sua formação profissional.

De acordo com relatório feito pela Fundação Carlos Chagas (2011),

[...] Prevalecem as formações orientadas ao indivíduo, ao docente isolado de seu contexto de trabalho, sendo poucas as propostas dirigidas a grupos de profissionais específicos, com base na etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram, em seus contextos de atuação ou, ainda, nos contextos institucionais nos quais estão inseridos. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 12).

Realizadas sobre essas circunstâncias, as políticas públicas de formação não visam o desenvolvimento profissional docente, mas sim uma formação centrada no déficit, isto é, no que “falta” ao professor para desempenhar sua função. Tornam-se, portanto, programas compensatórios realizados, segundo Gatti (2008, p. 58) “[...] com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...]”.

Para reverter essa realidade é necessário que os programas de formação sejam pensados em prol do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, e não, apenas, como momento de capacitação. Nesse sentido, estados e municípios, que como afirma Barreto (2011, p. 41) “[...] tem assumido crescente responsabilidade pela formação de seus quadros docentes”, precisam repensar os encontros formativos para situá-los no sentido real de sua concepção, isto é, como um momento de discussão, informação, reflexão e aprimoramento, na qual os professores possam ser



ouvidos e passem de agentes passivos para agentes ativos no processo, pois só assim, esses encontros contemplarão as especificidades reais da ação educativa e proporcionarão experiências significativas que se refletirão na prática pedagógica no interior do contexto escolar.

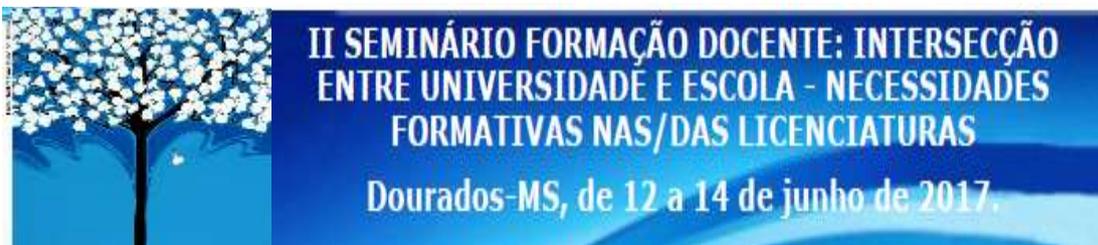
Realizadas essas reflexões, voltemos nosso olhar para a pesquisa. Assim, com o intuito de analisar o papel da formação continuada na prática dos professores alfabetizadores, realizamos um estudo com alguns docentes cujos resultados se encontram a seguir.

3 ANÁLISE DO PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A princípio pensamos em investigar quatro professoras alfabetizadoras que lecionam em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental numa escola da rede municipal de ensino em Campo Grande/MS. No entanto, só foi possível realizar a pesquisa com duas delas – uma que atua no 2º ano, que chamaremos no decorrer do texto P1, e outra no 3º ano - P2, já que as demais professoras começaram a trabalhar com o 1º e 2º anos no início de 2017. Desta forma, não tinham participado de cursos de formação relacionados à área da alfabetização.

Vale ressaltar que a professora do 1º ano é convocada e em anos anteriores atuava nas turmas de educação infantil. Sendo assim, todas as formações que participou estavam relacionadas a esse campo de atuação.

A outra docente é efetiva, assumiu o concurso na metade do ano passado, numa turma de 1º ano e, apesar de ter ocorrido ao final desse mesmo ano dois encontros relativos ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), não participou porque seu nome não constava no programa e, portanto, não teria direito ao auxílio financeiro. Atualmente está lecionando no 2º ano e como antes atuava na



área da educação especial, também não havia participado de cursos relacionados à alfabetização.

O quadro retratado acima denota uma situação comum à maioria das escolas municipais - a rotatividade de docentes entre turmas na instituição de ensino. Encarada sob o viés da formação de professores alfabetizadores em serviço relacionada à área de atuação escolar, como foi organizado e desenvolvido o PNAIC, por exemplo, essa rotatividade apresenta-se como uma barreira por impossibilitar a relação da formação com a prática docente.

Em conversa informal com os profissionais da escola, soubemos de uma professora efetiva que participou do PNAIC nos anos de 2013 e 2014 e que atuava na turma de 2º ano na época, está trabalhando com uma turma de 5º ano desde o ano de 2015 por decisão da gestão escolar. Assim, toda a formação adquirida durante os anos que participou do curso estão estagnadas por não fazerem relação com o ano de atuação profissional atual. Da escola estudada, apenas P1 e P2, ambas efetivas, participaram do PNAIC e permanecem atuando no mesmo ciclo de alfabetização até então.

Para a coleta de dados junto às professoras alfabetizadoras, elaboramos um questionário com cinco questões solicitando que respondessem e devolvessem em momento posterior para organização e análise dos dados nele contidos.

A primeira questão estava relacionada ao tempo de atuação como professor alfabetizador. De acordo com as respostas obtidas, P1 atua como professora alfabetizadora há seis anos e P2 há sete anos.

A relevância desse questionamento se encontra na necessidade de conhecer os sujeitos da pesquisa evidenciando, assim, a experiência profissional nesse campo educativo.

Na segunda questão tínhamos por objetivo identificar as formações que as docentes participaram relacionadas à temática da alfabetização e as duas informaram que participaram do PNAIC e de cursos de formação oferecidos pela SEMED.



O PNAIC tem sido a formação mais recente oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Esse Programa de formação se enquadra, conforme expõe Gatti (2008), como

[...] projetos de intervenção [...], apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais, com o objetivo [...], melhorar processos de alfabetização de crianças, melhorar o ensino de língua portuguesa e matemática ou outras disciplinas e melhorar gestão que implicam capacitação de educadores, realizando processos de formação continuada em serviço. (GATTI, 2008, p.60).

O Programa teve início em 2013 e, desde então, tem acontecido anualmente abordando temas relacionados às áreas de conhecimento inerentes ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Sendo assim, é o curso que veio ao encontro do tempo de serviço em que ambas as professoras estão atuando na área de alfabetização.

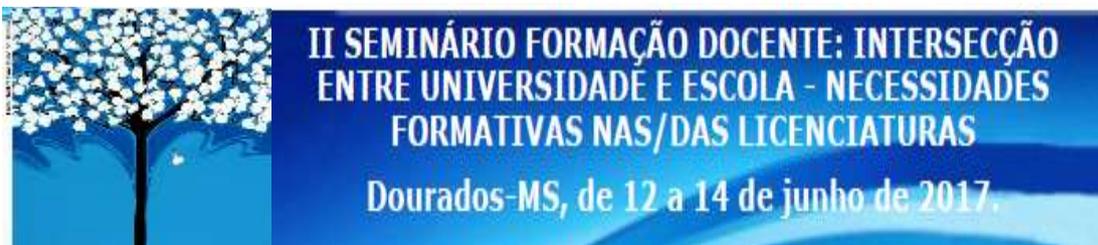
Vale ressaltar que ao longo dos anos, o PNAIC vem apresentando problemas na sua organização e oferta aos professores, demonstrando o obstáculo que falamos anteriormente – a descontinuidade das políticas públicas de formação.

O que verificamos, através da experiência da própria pesquisadora que também participou do referido programa, é que o curso antes ofertado em pólos de estudo, em horário de trabalho, com aulas presenciais regulares e na qual os professores participavam de discussões e reflexões sobre a prática, foi alterado e tem se resumido a encontros esporádicos com palestras no contraturno de trabalho do professor e em local centralizado que, muitas vezes, dificulta o deslocamento e a participação do docente.

Assim, conforme ressaltado no relatório da Fundação Carlos Chagas (2011, p. 12) “Pesam [...], nas ações de formação [...], o monitoramento e as avaliações sistemáticas insuficientes, que se somam à descontinuidade de políticas e sua desarticulação em face das adotadas na formação inicial”.

Nesse contexto, questionamos se as professoras consideravam relevantes participar das formações e as respostas foram:





Sim. Porque o conhecimento está em constante transformação e nós precisamos estar atualizadas e capacitadas – P1.

Sim. É sempre uma oportunidade de estudos e aprendizado para melhorarmos em nossa profissão – P2.

Observamos que, apesar de todos os obstáculos inerentes a oferta das formações continuadas pelas esferas públicas, os cursos são relevantes para os educadores por se constituírem em momentos de aprendizado de novos conhecimentos. Assim, as formações continuadas possibilitam a estes profissionais manterem-se atualizados diante de uma sociedade dinâmica que, “[...] exige [...] uma permanente atividade de formação e aprendizagem” (MARCELO, 2009, p. 110).

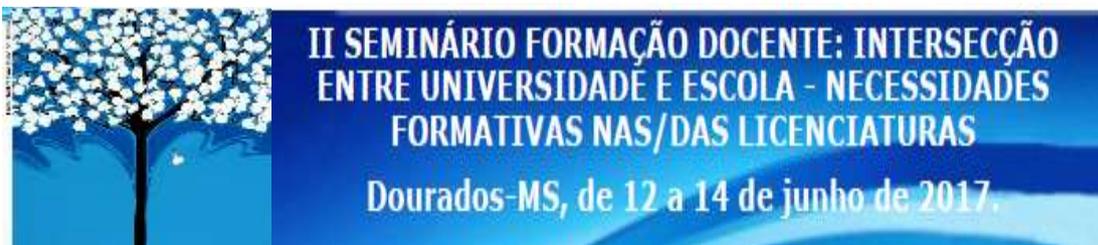
Diante dessa realidade, que se encontra em constante transformação e evolução, buscamos investigar como as formações influenciaram/influenciam a prática das docentes em sala de aula e obtivemos as seguintes opiniões:

Elas contribuem para uma melhor organização e sistematização do trabalho em sala de aula - P1.

Consegui melhorar e organizar meu planejamento. Percebi que algumas práticas não eram tão eficazes e mudei alguns encaminhamentos de acordo com orientações recebidas – P2.

Analisando criticamente as respostas de P1 e P2, observamos que a importância dada às formações foi direcionada para a dimensão técnica, a organização do trabalho pedagógico – planejamento, encaminhamentos e sistematização. Sendo assim, ambas evidenciaram positivamente as formações por contribuírem para a estruturação do trabalho docente.

Essa realidade retrata o tipo de formação que vem sendo oferecida aos professores alfabetizadores - centrada na capacitação individual, evidenciando a organização do trabalho pedagógico como uma lacuna a ser aperfeiçoada para garantir a melhoria do ensino.



Nesse contexto, conforme expõe Canário (1998) “[...] a formação, em vez de contribuir para transformar os professores em “profissionais reflexivos” parece incentivá-los a serem cada vez mais trabalhadores estudantes [...]” (CANÁRIO, 1998, p. 15).

A formação continuada deve permitir a atualização de conhecimentos e proporcionar reflexão crítica sobre a realidade educacional, não apenas na sua dimensão técnica, mas, sobretudo na esfera social e profissional valorizando o professor como sujeito ativo que tem anseios e necessidades reais diante de um contexto educacional de atuação repleto de especificidades.

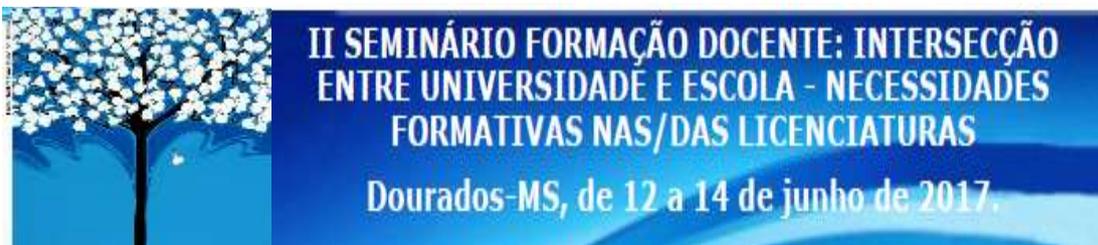
Por fim, perguntamos se houve mudança na prática alfabetizadora das professoras considerando o início da sua atuação e agora e em que aspecto. Também questionamos a que elas atribuíam tais transformações. As respostas dadas não deram conta de responder todas às indagações, mas evidenciaram outras questões que merecem nossa atenção.

Sim. Na metodologia. Quando eu iniciei acreditava que havia apenas o ‘caminho’ indicado pela política da REME. Hoje eu acredito que existem vários ‘caminhos e atalhos’ para alcançar o sucesso do aluno – P1.

Algumas sim, porém, a realidade de sala de aula é muito difícil e muitas coisas que fazemos e tentamos mudar não temos retorno – P2.

As respostas dadas pelas docentes levam-nos ao encontro do pensamento de Gatti (2008) quando ressalta que “Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados [...]” (GATTI, 2008, p. 63).

Não existe uma receita a ser oferecida nas formações. Por esta razão, estas devem possibilitar a contextualização de saberes, proporcionar discussões relevantes relacionadas às especificidades do contexto educativo atual e, assim, fomentar a ação



reflexiva nos docentes. Devem possibilitar aos professores, especialmente os alfabetizadores, novos olhares sobre a ação educativa adequando as informações contempladas nos cursos à realidade educacional que vivenciam no chão da escola.

Os professores precisam ser ouvidos! Seus anseios e necessidades emergem da sala de aula, da realidade educacional em que atuam. Uma realidade que como disse P2 “é difícil”.

O papel da formação continuada na prática dos professores alfabetizadores, portanto, não deve está relacionada só a organização do trabalho pedagógico e/ou ao que falta ao professor, mas, especialmente, deve ser pensada em prol do desenvolvimento profissional docente, ao atendimento das necessidades reais da ação educativa em cada contexto educacional. Quem sabe, assim, podemos melhorar efetivamente a educação no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores, entendida no sentido amplo do conceito, contempla todos os momentos em que é possível aprimorar conhecimentos e melhorar o desempenho profissional. Dentre esses, temos os programas de formação e cursos oferecidos pelas esferas públicas, dentre elas, as secretarias de educação.

Voltadas ao atendimento de questões educacionais globais do país, as políticas públicas de formação têm contemplado à dimensão técnica do trabalho educativo que, atreladas à descontinuidade dos programas de formação, constituem-se em obstáculos a efetivação das formações continuadas, ao desenvolvimento profissional docente e a melhoria do ensino oferecido no país.

Através da análise dos questionários identificamos que o papel das formações continuadas, na prática de professores alfabetizadores, tem se resumido a organização do trabalho pedagógico que, apesar de ser visto como um aspecto



positivo pelas docentes, mascara uma formação que não objetiva formar professores reflexivos e foca no que falta aos profissionais para desempenhar a ação educativa.

Uma análise crítica dessas formações retrata que tem ficado à parte das discussões as especificidades dos professores e do contexto educativo em que estão inseridos. Assim, são vistos como indivíduos passivos e suas necessidades reais, ligadas às particularidades do contexto escolar, não são contempladas.

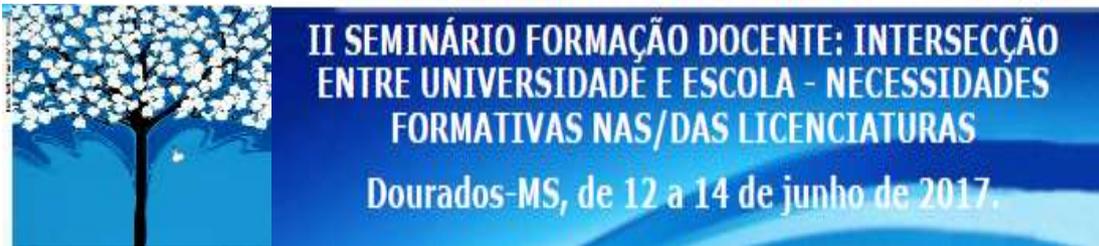
Concluimos que as formações continuadas precisam voltar-se para o atendimento de questões que não são meramente técnicas, nem globais, mas, ao contrário, envolvem singularidades e especificidades de cada estado e município, do quadro docente, da realidade educacional de cada instituição escolar e público atendido. Cabe as esferas públicas, portanto, a elaboração e implementação de políticas de formação que venham a atender as especificidades do chão da escola e as necessidades reais de trabalho dos professores, proporcionando nestes, reflexões críticas acerca do processo educativo, caso contrário, serão, apenas, encontros de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**. v. 27, n.1, jan./abr. p. 39-52, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União. DOU – Seção 1 - Edição Extra**. Brasília/DF, 26 de Junho de 2014. Disponível para download em: <http://portal.impresanacional.gov.br/acervo-dou/2014/jun/26> Acesso em 21/04/2017.

CAMPO GRANDE/MS. Lei nº 5.565 de 23 de Junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande – MS e dá outras providências. PME 2015-2025. **Diário Oficial de Campo Grande-MS**, Suplemento I, Campo Grande/MS, 24 de Junho de 2015. p.46. Disponível para download em: <http://www.capital.ms.gov.br/cme/downloads/plano-municipal-de-educacao-campo-grandems-pme-2015-2025/> Acesso em 21/04/2017.



CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Brasileira de educação**. v. 6, n.10. São Paulo, PUC. p. 9-27, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Federalismo e formação profissional: *Por um sistema unitário e plural*. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 6, n. 10, jan./jun. p. 211-225, 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação Continuada de Professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório final. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf> Publicado em 2011. Acesso em 12/03/2017.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37 jan./abr. p. 57-70, 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**. v. 31, n. 113. Campinas/SP. out./dez. p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 22/04/2017.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Cristina Antunes trad. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. V. 01, n. 01. Belo Horizonte/MG. ago./dez p. 109-131, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 23/04/2017.